



## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIFERENTES ENFOQUES E ALGUMAS CONTRADIÇÕES**

Roberta Negrão de Araújo - UENP/Cornélio Procópio

Silvia Alves dos Santos - UENP/Cornélio Procópio

Julia Malanchen - UNIOESTE/Foz do Iguaçu

### **Resumo:**

Desde a década de 1990 a discussão sobre a formação de professores foi intensificada no Brasil, gerando polêmicas, embates e contradições. Inúmeras são as referências que, de alguma forma, abordam a temática, explicitando e defendendo enfoques que se opõem. Diante deste contexto, emergiu o problema do presente estudo: Quais as discussões, acerca da formação de professores, têm sido foco nas Licenciaturas, bem como nos programas de pós-graduação? Assim, temos como objetivo, apresentar as principais perspectivas pós-modernas, seus fundamentos, bem como as críticas, às referidas perspectivas, apresentadas por educadores que se subsidiam na Pedagogia Histórico-Crítica.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Saberes docentes. Perspectivas pós-modernas. Pedagogia Histórico-Crítica.

### **INTRODUÇÃO**

A ênfase na discussão sobre a formação de professores iniciou na década de 1980, quando também foram intensificados os debates em torno do papel da instituição escola. Todavia, foi nos anos noventa que a referida discussão tomou corpo no Brasil, gerando polêmicas, embates e contradições. Inúmeras são as referências que, de alguma forma, abordam a temática, explicitando e defendendo enfoques que se opõem.

Professora da rede pública estadual do Paraná – educação básica e ensino superior (UENP-Cornélio Procópio). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação (GEPEDUC). Mestre em Educação (UEL/2006).

Doutoranda em Educação (UFSCAR). Professora da rede pública estadual do Paraná – ensino superior (UENP-Cornélio Procópio). Integrante do Grupo de Pesquisa em Estudos Marxistas (GEPEM).

Doutoranda em Educação (UNESP/Araraquara). Professora da rede pública estadual do Paraná – ensino superior (UNIOESTE- Foz do Iguaçu). Integrante do Grupo de Pesquisa em Estudos Marxistas (GEPEM).

Subsidiados nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (1996, 2002, 2005), Duarte (2003), Della Fonte (2003), Mazzeu (2011) e Nagel (2007), entre outros, tecem críticas às chamadas pedagogias pós-modernas.

Já Monteiro (2001), Fiorentini (2001), Pimenta (2002), Abbdala (2006) e Lelis (2001), dentre muitos, sem tecer críticas a outras perspectivas, defendem que a compreensão da prática pedagógica do professor deve ser tomada como mobilizadora de seus saberes profissionais.

Desta forma, emergiu o problema do presente estudo:

- Quais as discussões, acerca da formação de professores, têm sido foco nas Licenciaturas, bem como nos programas de pós-graduação?

Assim, temos como objetivo, apresentar as principais perspectivas pós-modernas, seus fundamentos, bem como as críticas, às referidas perspectivas, apresentadas por educadores que se subsidiam na Pedagogia Histórico-Crítica.

## **1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

### **1.1 O QUE É FORMAÇÃO?**

O “Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade” (FAZENDA, 2001), dedica dois conceitos para responder a tal questão. O primeiro é de Batista (*apud* FAZENDA, 2001), que afirma que a formação implica “[...] reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriade de propostos de formação de determinada sociedade”. Aponta que a formação proporciona uma forma, sem modelá-la. Assim, é “[...] algo inacabado, com lacunas, mas profundamente comprometido com a maneira de olhar, explicar e intervir no mundo”.

Já Donato (*apud* FAZENDA, 2001), por meio de uma hermenêutica do termo, apresenta “formação como ação de formar” – do latim *formare* – que como verbo intransitivo que significa “dar forma” e, como verbo pronominal, corresponde a ir desenvolvendo uma pessoa. Destaca, ainda, concepções de formação docente vinculadas a enfoques reprodutivistas, construtivistas, sociais-críticos e outros.

Pelos conceitos evidenciamos que a formação não é um processo estático, mas acontece na dinâmica do desenvolvimento pessoal/profissional, além de sofrer a interferência do período e do contexto histórico em que este desenvolvimento ocorre.

### **1.2 PERSPECTIVAS PÓS-MODERNAS DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Atualmente, os autores tidos como referência no que tange aos saberes docentes são diversos. Todavia, seus pensamentos não são recentes, já que recorrem a educadores como John Dewey (1859 – 1952), Lawrence Stenhouse (1926-1982) e Donald Schön (1930-1997).

A edição especial da Revista Nova Escola, Grandes Pensadores (2004), apresenta Dewey como “o pensador que levou a prática para a escola”. O filósofo norte-americano influenciou educadores de todo o mundo e, no Brasil, inspirou o movimento da Escola Nova.

Dewey defendia a democracia e a liberdade de pensamento da criança, o que fez com que criticasse a teoria de Herbart, alegando que esta previa um professor “todo poderoso”, responsável por manipular os processos mentais do aluno por meio da instrução. Assim, Dewey, defendendo o pragmatismo, alegava que a teoria herbartiana subestimava a ação do aluno e sua capacidade de auto-educar-se. Este pressuposto foi assumido pelo educador brasileiro Anísio Teixeira, na década de 1930, quando apresentou a proposta de superação da escola tradicional pela escola nova, colocando a atividade do aluno como centro do processo de aprendizagem. Assim, as atividades manuais e criativas ganharam destaque no currículo e as crianças passaram a ser estimuladas a experimentar e pensar por si mesmas.

Lorencini Júnior (2009) comenta que foi Dewey quem apresentou “[...] uma das primeiras e mais significativas ideias a favor do ensino como atividade prática: aprender a aprender” (p.36), já que este fez uma “distinção entre o ato humano que é reflexivo e aquele que é rotina” (p.36).

Já Lawrence Stenhouse (1926-1982), é definido como “o defensor da pesquisa no dia-a-dia”. Foi este educador inglês quem debruçou-se na necessidade de utilizar a investigação como recurso didático, afirmando que todo professor tinha de assumir seu lado experimentador no cotidiano e transformar a sala de aula em laboratório.

Em 1966 assumiu a direção do *Humanities Project* (um projeto de desenvolvimento curricular do Reino Unido). No cargo, colocou em prática um conjunto de teorias, incorporando suas preocupações com o direito do aluno ao saber, a conexão dos conteúdos escolares com o conhecimento de mundo e a importância do diálogo. Após tal experiência, criou, com outros educadores, o *Centre for Applied Research in Education*, na Universidade de *East Anglia*, cujo objetivo era compreender os problemas da prática docente.

Stenhouse defendia, portanto, a figura do professor-pesquisador, julgando necessário que este tivesse domínio da prática pedagógica e, que a investigação, é o único caminho para isso.

Donald Alan Schön (1930-1997), pedagogo americano, estudou em Yale e Harvard; foi professor no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) e na Universidade do Kansas, além de integrar a equipe de uma empresa norte-americana de consultoria.

De acordo com Pimenta (2002), foi na década de 1970 que Schön refinou as noções de Dewey e propôs uma nova prática para a formação de profissionais. Todavia, foi somente na década de 1990, quando a coletânea de artigos organizada por Nóvoa (1992) desembarcou no Brasil, é que foi dada importância ao pensamento de Schön em relação à formação reflexiva na prática profissional do professor.

Monteiro (2001) defende o pensamento de Schön com o intuito de explicitar a definição do referido educador no que tange ao saber escolar. Afirma que “A proposta de Schön é diferente das demais, também por que seu ponto de partida para analisar o saber escolar é o professor e sua ação” (p.128). A professora aponta a contribuição da proposta, já que os professores, pelos pressupostos de Schön, “[...] criam um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática. É um conhecimento pessoal, tácito e não sistemático, espontâneo, intuitivo, experimental, cotidiano [...]” (MONTEIRO, 2001, p. 132-133).

[...] considerar a prática reflexiva do professor como uma atividade com as qualidades e características que Schön atribui a esse termo possui algumas semelhanças com a concepção do “professor como investigador” de Stenhouse. Ambos os enfoques propõem um processo de formação que capacite os professores para o desenvolvimento de profissionais práticos reflexivos investigadores, que tenham condições de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre o ensino (LORENCINI JÚNIOR, 2009, p.35)

Evidenciamos que Lorencini Júnior aproxima as ideias de Stenhouse às de Schön, considerando-as relevantes para a superação das perspectivas acadêmica e técnica na formação de professores.

No final do século XX o pensamento destes educadores foram trazidos à tona e realimentados por educadores de todo o mundo, destacando-se, dentre outros, Tardif, Perrenoud, Alarcão e Nóvoa.

Maurice Tardif, pesquisador canadense, em seu livro intitulado “Saberes docentes e formação profissional” (2002), desvela a epistemologia da prática docente, enfatizando a importância de se compreender como os saberes professorais são constituídos e mobilizados, cotidianamente, para desempenhar as tarefas subjacentes à ação no ambiente escolar.

O autor considera que o saber docente tem caráter polissêmico, devido à sua pluralidade e heterogeneidade. Assim, as profissões diferem de acordo com a natureza do

conhecimento profissional, que possui as seguintes características: (1) é especializado e formalizado; (2) é adquirido na universidade; (3) é pragmático; (4) é destinado a um grupo; (5) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; (6) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; (7) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; e (8) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional.

Contudo, apesar de diversa, a prática docente se mantém centrada nos alunos, em torno dos alunos e para os alunos. Tardif considera que o espaço da sala de aula assemelha-se a um território inviolável de autonomia do professor, e é ali que este atua de diferentes maneiras. É sob esse prisma que aparece um determinado modo de encarar a relação teoria e prática, cunhada como “epistemologia da prática” (TARDIF, 2002), definida como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Saberes, no sentido lato, são hábitos, atitudes, conhecimentos, competências, habilidades; em outras palavras, aquilo que comumente é chamado de saber, saber-ser e saber-fazer. Para contrapor-se à ideia de que o saber é produzido fora da prática, Tardif emite o postulado que a relação do saber com a prática só pode ser uma relação de aplicação (2002).

Em sua perspectiva, reconhece a complexidade da epistemologia da prática docente à luz do sujeito que a constrói – conscientemente ou não, querendo ou não – quando ensina conteúdos curriculares na sala de aula de nossas escolas. Por isso evidencia que a trajetória pessoal, a experiência enquanto aluno são pré-profissionais (experiências como alunos-professores), a interação em sala de aula e com outros profissionais, por sua vez, são elementos estruturantes da constituição da epistemologia da prática docente.

Tardif é contundente ao reforçar a necessidade de revisão dos processos de formação de professores, ao destacar as diferenças entre o contexto universitário, voltado apenas para a pesquisa acadêmica, e aquele que deve servir para a formação profissional de constituição epistemológica com características diferentes.

Assim, com o passar do tempo, os professores vão incorporando certas habilidades sobre seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, o qual possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor. Nessa direção, aponta que o

[...] professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p.39),

Enfim, observamos que o que está em jogo é o “lugar” onde se aprende a teoria, a prática e como elas, dinamicamente, se entrecruzam. Neste sentido, o autor sugere a separação entre formação profissional e formação docente, justificando que a formação profissional é aquela que se processa por meio da formação inicial do aluno, no âmbito da universidade, e a formação docente é concretizada no exercício da profissão propriamente dita, isto é, durante o exercício/prática docente.

Philippe Perrenoud, doutor em Sociologia, leciona na área de currículo, práticas pedagógicas e formação para as competências nas Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Dedicou-se, desde o início da década de 1970, aos estudos para a compreensão do que acontece na instituição escola.

Monteiro (2001) discorre sobre Perrenoud como um autor que oferece grande contribuição ao tema “o saber docente”. Afirma que o sociólogo suíço tem se preocupado em entender a atividade docente, discutindo suas características, “[...] num movimento que implica uma complexidade que a racionalidade técnica não tem condições de dominar” (p.133).

Seu pensamento vanguardista sobre a profissionalização de professores serviu de base para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e para a organização do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), implementados pelo Ministério da Educação (MEC) durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Vale destacar que Perrenoud consolidou, na educação, os termos “competências e habilidades”, também incorporados tanto nos PCN como na proposta de reorganização do ensino médio no estado do Paraná. Segundo o educador, “competências são capacidades de ação, que mobilizam saberes para a ação, que estabelecem relações com os saberes teóricos que não são de reverência ou de dependência, mas ao contrário, são críticas, pragmáticas, até mesmo oportunistas” (PERRENOUD, 1993, p. 135).

Monteiro (2001) comenta que, Perrenoud, “[...] ao propor a utilização do conceito de competência, apresenta uma proposta consistente para se pensar o conhecimento tácito da prática do professor” (p. 133). Assim, evidenciamos que seu pensamento apresenta a mesma essência das ideias discutidas por Tardif.

A portuguesa Maria Isabel Lobo de Alarcão e Silva atua, desde 1993, no Centro de Investigação Didática e Tecnologia Educativa na Formação de Formadores na Universidade de Aveiro. Tendo como subsídio o pensamento do filósofo norte-americano Donald Schön,

que levou ao conceito de “professor reflexivo”, Alarcão formulou a proposta de “escola reflexiva”, caracterizando a instituição como lócus do processo de constante aprendizagem.

A escola, nesta proposta, proporcionaria discussão permanente a respeito do seu Projeto Político Pedagógico e também de seu papel na sociedade contemporânea. Desta forma, teoria e prática se alimentariam mutuamente. De acordo com a educadora, “Uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre educação” (ALARCÃO, 2003, p. 38).

A educadora explicita o conceito de professor-reflexivo, afirmando que este “[...] baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que são exteriores” (2003, p.41). Tal conceito tem fundamento na concepção schöniana, que prevê que a atuação do professor, de forma inteligente e flexível, é produto da integração de ciência, técnica e arte.

O português Antonio Nóvoa, professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, tem seu trabalho voltado para o estudo do conceito de “professor reflexivo”, sendo este o novo paradigma no campo da formação docente. A identificação das práticas de reflexão possibilita o desenvolvimento das condições em que elas podem se desenvolver. Desta forma, em sua análise, a formação continuada do professor deve ter, como pólo de referência, a escola, local onde os professores decidem, com autonomia, os meios para realizá-la.

Nunes (2001) comenta que as pesquisas sobre formação e profissão docente indicam a necessidade de se rever a compreensão da prática pedagógica do professor, isto porque, este, “[...] em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (p.27).

Nóvoa (1995) afirma que esta nova abordagem surgiu em oposição aos estudos que reduziram a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas. Tal redução gerou uma crise de identidade do professor em decorrência da separação entre seu profissional e seu pessoal. De acordo com educador, portanto, a perspectiva da epistemologia da prática constitui-se como uma nova perspectiva que, diante da sociedade da informação e de todos os seus desafios, é imprescindível para compreender a prática pedagógica do professor do século XXI.

Na apresentação do dossiê temático – “Os saberes dos docentes e sua formação” – da Revista Educação & Sociedade, n.74, 2001, é abordado sobre o porquê da relevância em se discutir o referido tema. Tal dossiê tem duplo objetivo. O primeiro é de oferecer referências

sobre a evolução do tema, oportunizando uma visão geral dos trabalhos dos educadores brasileiros que têm sido realizados. Já o segundo é de “[...] pôr em evidência as diferentes abordagens e concepções sobre o saber dos docentes e sua formação, mostrando que essa questão é complexa e que ela pode ser tratada sob diferentes ângulos” (BORGES; TARDIF, 2001, p. 18). Assim, a edição n. 74 da Revista Educação & Sociedade, apresenta artigos de educadores brasileiros que têm realizado pesquisas e estudos sobre a formação de professores na perspectiva pós-moderna.

### 1.3 REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O documento “Referencias para Formação de Docentes”, publicado em 1998, foi considerado pelo MEC, no governo FHC, como uma das estratégias de intervenção para que mudanças ocorressem no sistema educacional, elevando o nível de qualidade da educação escolar.

As demais estratégias implementadas no período foram: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); o Programa Dinheiro na Escola; a política de avaliação (SAEB, ENEM e Exame Nacional de Cursos); a TV Escola; a elaboração e distribuição do Guia de Avaliação do Livro Didático; a formulação e divulgação de referenciais e metas de qualidade por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino fundamental e médio), da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), dos Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCNEI) e dos Referenciais para a Educação Indígena.

A finalidade dos Referenciais para Formação de Professores era a de “[...] provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação de professores”. O documento pontua que, por meio dele, se gerassem

[...] reflexões por parte dos formadores de professores e seja usado nos âmbitos de gestão do sistema educativo e das instituições formadoras, como subsídio para a tomada de decisões políticas. Com essa perspectiva, o presente referencial assume a importância das discussões em torno da formação de educadores, sem perder de vista a necessária articulação com as demais políticas educacionais (BRASIL, 1999, p.15).

O referido documento, portanto, apresenta um discurso reformador, propondo o modelo da profissionalização fundamentado na formação reflexiva. Em relação à sua estrutura de apresentação, este constitui-se de cinco partes e um anexo:

- Parte I – O papel profissional dos professores: tendências atuais: trata do perfil de professores e comenta o panorama da educação naquele momento, bem como as tendências da formação profissional.
- Parte II – Repensando a atuação profissional e a formação de professores: aponta a natureza da atuação do professor e as bases epistemológicas da proposta.
- Parte III – Uma proposta de formação profissional de professores: apresenta as competências profissionais que se constituem nas metas da formação docente, as formas de tratamento metodológico dos conteúdos, a organização curricular e a avaliação.
- Parte IV – Indicações para a organização curricular e de ações de formação de professores: explicita sugestões para a formulação de currículos e programas de formação docente.
- Parte V – Desenvolvimento profissional permanente e progressão na carreira: faz a relação entre os dois aspectos.
- Anexo: apresenta uma análise da situação dos cursos de formação de professores em nível médio, com base em dados obtidos junto a dezessete estados que atenderam a solicitação do MEC e enviaram suas propostas curriculares, sendo sete completas e dez documentos diferenciados (ementas e projetos de cursos). A partir das informações houve sistematização dos dados. Tal sistematização é que compõe o anexo do documento, que está organizado em itens: características gerais da habilitação magistério; perfil dos alunos; formas de elaboração das propostas; contradição entre discurso e encaminhamentos curriculares; componentes curriculares; duração e carga horária e organização curricular. Uma crítica sutil à abordagem disciplinar é feita, apontando como sugestão satisfatória uma proposta que “rompe com as formas convencionais”, introduzindo núcleos temáticos.

O documento incorporou, em seus fundamentos, os pressupostos defendidos pelas perspectivas da epistemologia da prática e tem sido considerado como referência nos cursos de formação de professores.

## **2 AS CONTRADIÇÕES DAS PERSPECTIVAS PÓS-MODERNAS NA ANÁLISE DOS EDUCADORES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Os educadores que desenvolvem pesquisas no campo da educação escolar tendo o marxismo como referência teórica e político-ideológica, assumindo a consolidação da

pedagogia progressista proposta por Dermeval Saviani – Pedagogia Histórico-Crítica (1979) – ainda em construção, tecem críticas às pedagogias pós-modernas.

Há, dentre eles, os que procuram desvelar os documentos divulgados pelo MEC que incorporaram tais perspectivas, como os “Referenciais para a Formação de Professores”, por conta da concepção de educação subordinada ao mercado, adotada naquele momento (década de 1990), quando se pretendia a construção de um novo perfil profissional de professor. Silva bem explicita o papel da educação no contexto das reformas educacionais

No centro das atuais “reformas” educacionais está a tentativa de transformar a educação em simples mercadoria. Trata-se de uma redefinição radical. Na tradição da ideologia da moderna sociedade liberal, “democrática”, a educação era precisamente um campo situado fora do alcance das operações do mercado. Na verdade, a educação funcionava como uma espécie de refúgio dos efeitos mais perversos do mercado. Tudo bem, sabemos que o mercado pode ser responsável pela produção de desigualdades, mas aqui temos algo que pode diminuir ou até mesmo nivelar essas desigualdades: a educação. Nessa visão, a educação era, de certa forma, o “outro” do mercado (1999, p.08).

Mazzeu (2011) também procura analisar os pressupostos epistemológicos que fundamentam os documentos oficiais que norteiam o processo de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. A professora comenta sobre o Relatório Jacques Delors (2002), que “[...] endossa as orientações do Banco Mundial quanto à formação inicial e continuada. Destaca a formação por competências [...] tendo como norte a reflexão sobre a prática” (MAZZEU, 2011, p. 154). Assim, diante das novas exigências para a atuação do professor, o “modelo de formação ‘tradicional’ pautado no domínio dos conhecimentos teórico-científico e pedagógico seria inadequado”.

A superação do referido modelo, portanto, deu-se por um discurso que propunha “o modelo da profissionalização pautado pela formação reflexiva e pela competência” (idem, p. 154). Considerando os Referenciais para a formação de professores, a “[...] formação reflexiva deve ser incorporada à formação do professor de modo que potencialize a ação e a reflexão, tidas como necessárias ao desenvolvimento de uma prática educativa competente e problematizadora” (ibidem, p. 158).

A proposição de uma formação estruturada em torno da reflexão sobre a prática considera apenas a atuação eficiente do professor no contexto particular no qual, circunstancialmente, o trabalho educativo se desenvolve. Nessa epistemologia da prática, parece não haver espaço para um conhecimento efetivo e verdadeiro sobre a realidade, o que compromete as possibilidades de compreensão, por parte do professor, das múltiplas determinações que interferem no desenvolvimento do trabalho educativo (MAZZEU, 2011, p. 164-165).

Destarte, tal proposta não oportuniza uma reflexão crítica e efetiva sobre a realidade educacional e, ainda, que esta só é possível pela reflexão filosófica e o conhecimento científico. Desta forma, somente estes são os elementos sólidos para a formação do educador comprometido com o desenvolvimento da formação humana.

Della Fonte (2010), em trabalho apresentado na ANPED, “Filosofia da educação e ‘agenda pós-moderna’” (2003) apresenta que o discurso da pós-modernidade nega a universalidade da ciência, da razão e da verdade. Neste contexto de valorização da experiência vivencial singular e de desvalorização do conhecimento objetivo, a escola é esvaziada de seu papel social e a educação não reconhece o sujeito como agente histórico.

Nagel (2007), por sua vez, corrobora com tal pensamento e afirma que o conhecimento sobre o fazer e/ou saber deve estar fundado na apreensão do trabalho necessário à sobrevivência, o que implica a noção de comunidade que se renova por atos educativos. São os atos educativos que levam a pensar o homem como um ser ativo, com intencionalidade. Assim, a educadora corrobora com o conceito de ato educativo explicitado por Saviani,

[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1995, p.17 *apud* NAGEL, 2007).

Fica evidente, diante dos baixíssimos índices apresentados pelo Brasil no teste de desempenho aplicado pelo Programa Nacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), que o ato educativo tem apresentado grandes falhas. Desta forma, nem o professor, nem a escola estão desempenhando satisfatoriamente o seu papel. Então, são retomadas algumas questões

Afinal, quais as informações estão sendo repassadas nos cursos de formação dos professores para que os docentes possam responsabilizar-se por egressos da rede de ensino [...]? Como a escola está administrando meios e instrumentos para a obtenção do sucesso de seus alunos ao término de seus cursos? Quais estimulações feitas aos docentes podem repercutir em resultados tão indesejados? Quais atuações didáticas propugnadas vêm garantindo aos profissionais tantos insucessos? Até quanto os educadores estão obedecendo às orientações do MEC, que assumiu, em atitude inédita, uma única e particular concepção pedagógica – o construtivismo – como verdadeira e legítima opção para o ensino de todos os aprendentes matriculados? (NAGEL, 2007, p. 8).

Os questionamentos suscitam críticas às chamadas pedagogias pós-modernas, da globalização, das competências, do “aprender a aprender” que apresentaram uma perspectiva de vanguarda ao superar as abordagens conteudistas. Tais pedagogias, portanto, não tem dado

conta das dificuldades apresentadas nas escolas; ainda pior, têm tornado os resultados cada vez mais medíocres, na medida que reduzem a função do professor em nome do desenvolvimento natural e autônomo das operações intelectuais dos alunos.

Duarte (2010), no texto intitulado “Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: por que Donald Schön não entendeu Lúria” (2003), alerta para os debates que se estabeleceram nas últimas décadas no campo da formação de professores. O educador afirma que a perspectiva de supervalorização do conhecimento tácito evidencia um distanciamento da pedagogia centrada no saber escolar e, portanto, caracteriza um retrocesso.

Reafirmo o que já declarei anteriormente: de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que a formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, o ideário representado por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros (DUARTE, 2010, p. 31).

Esclarece-nos, Duarte, que seu intuito não é desqualificar os autores. Todavia, tem, como objetivo, evidenciar a necessidade de analisar, rigorosamente, os fundamentos filosóficos assumidos por estes, isto porque é urgente a reação diante das perspectivas teóricas que apregoam o “recuo da teoria”, como hegemonia da difusão do pensamento pós-moderno que privilegia a manutenção do *status quo*.

### **CONSIDERAÇÕES (longe de finais)**

Com o intuito de tecer breves considerações, retomamos o problema que impulsionou o presente estudo: Quais as discussões, acerca da formação de professores, têm sido foco nas Licenciaturas, bem como nos programas de pós-graduação?

Pudemos identificar pela revisão de literatura que há, hoje, no Brasil, fundamentalmente, duas perspectivas teóricas que se opõem: um conjunto de perspectivas caracterizadas como pós-modernas e a perspectiva progressista denominada Pedagogia Histórico-Crítica. Os fundamentos epistemológicos são contraditórios, haja vista a ênfase na prática e na teoria, respectivamente.

Na discussão sobre formação de professores, ambas as perspectivas são evidenciadas. Contudo, há maior incidência das pós-modernas, tendo em vista a incorporação destas pela legislação vigente, bem como pelos documentos oficiais gestados na década de 1990.

Considerando a necessidade de desvelar a realidade posta pela sociedade capitalista, faz-se imprescindível abordar as diferentes perspectivas, com o intuito de estabelecer

discussões que oportunizem o desenvolvimento da autonomia intelectual dos acadêmicos e pós-graduandos. Para tanto, é fecundo iniciar pela reflexão filosófica sobre a concepção de homem, de sociedade e de educação que temos e pretendemos. Acreditamos, portanto, que tais concepções é que fundamentam a defesa de determinada perspectiva teórica, isto porque é a visão de mundo do pesquisador que dá sustentação à mesma.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Questões da Nossa Época).

BRASIL/MEC/SEF. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: SEF, 1999.

DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**. Sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção educação contemporânea).

FAZENDA, Ivani (org). **Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

LORENCINI JÚNIOR, Álvaro. As demandas formativas do professor de Ciências. In: CAINELLI, Marlene Rosa; SILVA, Ileizi Fiorelli (orgs). **O estágio na licenciatura – a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina**. Londrina: UEL, 2009.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política educacional e a formação de professores. Reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas: Auotres Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação).

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. In: **Educação & Sociedade**. ano XXII. n. 74. Abril/2001.

NAGEL, Lizia Helena. **Para que servem os cursos de formação de professores?** Disponível em: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)> Acesso em: 13 de jul de 2011.

NOVA ESCOLA. A Revista do Professor. **Grandes Pensadores**. A história do pensamento pedagógico no Ocidente pela obra de seus maiores expoentes. Edição Especial. São Paulo: Editora Abril, 2004.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação & Sociedade**. ano XXII. n. 74. Abril/2001

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil – Gênese e Crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomás Tadeu. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.